

MANAGERIALISMO, AUTORITARISMO Y LA LUCHA POR EL ALMA DE LA GESTIÓN: EL CASO DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS EN POLÍTICAS DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN CHILE

*Vicente Sisto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)**

RESUMEN

El Nuevo Management Público se ha constituido en el principal referente a la hora de construir políticas educativas a nivel mundial. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que el managerialismo promovido por este modelo, se vincula fuertemente con la promoción del autoritarismo como modo de gestión. Chile ha sido considerado un caso emblemático de implementación del Nuevo Management Público en educación. Este artículo aborda cómo el managerialismo constituye a la posición del director de escuela en el caso chileno mediante el análisis de dos políticas educativas recientes: el Marco para la Buena Enseñanza y el Liderazgo Directivo, y la reciente Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar. Como se podrá apreciar, los resultados confirman que los límites entre managerialismo y autoritarismo resultan difusos. Esto debería preocupar a investigadores y gestores políticos, considerando la amplia difusión de los modelos manageriales.

Palabras clave: Managerialismo. Directores. Política educativa. Autoritarismo.

ABSTRACT

MANAGERIALISM, AUTHORITARIANISM AND THE FIGHT FOR THE SOUL OF MANAGEMENT: THE CASE OF THE LAST REFORMS IN SCHOOL ADMINISTRATION POLICIES IN CHILE

New Public Management has become the main reference when it comes to building educational policies worldwide. However, various studies have shown that the managerialism promoted by this model is strongly linked to the promotion of authoritarianism as a management mode. Chile has been considered an emblematic case of implementation of the New Public Management in education. This article discusses how managerialism constitutes the position of the school director in the Chilean case through the analysis of two recent educational policies: the Framework for Good Teaching and Directive Leadership, and the recent Law that strengthens the faculties of principals of educational establishments in matters of school coexistence. As can be seen, the results confirm that the boundaries between managerialism and authoritarianism are blurred. This should worry researchers and political managers, considering the wide diffusion of managerial models.

Keywords: Managerialism. Principals. Educational policy. Authoritarianism.

* Doutor em Psicologia Social pela Universidad Autónoma de Barcelona. Professor Titular da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Principal do Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investigador Asociado do Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. E-mail: vicente.sisto@pucv.cl

RESUMO

GERENCIALISMO, AUTORITARISMO E A LUTA PELA ALMA DA GESTÃO: O CASO DAS ÚLTIMAS REFORMAS NAS POLÍTICAS DE ENDEREÇO ESCOLAR NO CHILE

A Nova Gestão Pública tornou-se a principal referência quando se trata de construir políticas educacionais em todo o mundo. Entretanto, vários estudos mostraram que o gerencialismo promovido por esse modelo está fortemente ligado à promoção do autoritarismo como modo de gestão. O Chile tem sido considerado um caso emblemático de implementação da Nova Gestão Pública na educação. Este artigo discute como gerencialismo é a posição de diretor de escola no caso chileno, analisando duas políticas educacionais recentes: o Quadro para um bom ensino e liderança gerencial, e a recente Lei que reforça os poderes dos administradores de estabelecimentos de ensino em matéria de convivência escolar. Como veremos, os resultados confirmam que os limites entre gerencialismo e autoritarismo são indistintos. Isso deve preocupar pesquisadores e gestores políticos, considerando a ampla difusão de modelos gerenciais.

Palavras-chave: Gerencialismo. Diretores. Política educacional. Autoritarismo.

Introducción¹

Durante la década de los noventa fue tomando fuerza la idea de que lo público podía ser mejor administrado si se seguían los principales principios de gestión que emergían del campo de la empresa privada. No sólo los gobiernos conservadores de países anglosajones creyeron en esto. Promovidos por diversos organismos internacionales, estos principios prontamente se instalaron como los principales referentes a la hora de pensar la gestión pública, bajo la noción del llamado Nuevo Management Público (BEJEROT; HASSELBLADH, 2013; CONNELL; FAWCETT; MEAGHER, 2009; HALL; GUNTER; SERPIERI, 2015). En el campo de la educación esto se ha expresado mediante la creciente incorporación de proveedores privados que entran al sistema educativo en competencia con proveedores públicos, en el contexto de sistemas de financiamiento basados en la transferencia de fondos en función de cobertura (matrícula y asistencia de estudiantes) y resultados medidos por

instrumentos estandarizados. Esta competencia por captar estudiantes y lograr resultados positivos en los instrumentos, llevaría al sistema, en su conjunto, a una mejor calidad (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; JENNINGS, 2010). Junto a esto se han desplegado estándares de desempeño que determinan sistemas de formación, selección, evaluación, incentivos y desarrollo de carrera tanto para profesores, como para directores (BLOOMFIELD, 2000; SISTO, 2012a; WATANABE, 2007).

En este contexto, la posición directiva ha adquirido centralidad, llamado a convertirse en el gerente líder, capaz de visualizar un futuro y orientando a sus 'seguidores', llevando a la escuela a un mejor desempeño (HALLINGER, 2003; LEITHWOOD; JANTZI, 2000). En efecto, la asimilación de la Escuela al mundo de la empresa privada, conlleva, a su vez, la asimilación del director al gerente promovido por las actuales perspectivas gerenciales. Como mostraremos en este artículo, esta asimilación incluye uno de los elementos complejos y controvertidos a la hora de pensar la centralidad del gerente en el mundo de la empresa, el cual refiere al a veces difuso límite entre el modelo de un gerente que conecta con sus trabajadores y lidera un proceso transformacional, bajo imágenes de democracia organizacional, y el modelo de un gerente autár-

1 Esta investigación ha contado con el apoyo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT, Proyecto 1191015), el Programa de Investigación Asociativa del Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología de Chile (CONICYT PIA/CIE 160009) y del Núcleo Milenio El Ejercicio de la Autoridad en la Sociedad Chilena. Rearticulaciones de la Gestión de las Asimetrías de Poder en las Relaciones Sociales, de la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (Chile).

quico, que debe llevar a resultados a su empresa a cómo dé lugar, teniendo a su autoridad como garante de ello (BOSTROM, 2006; COOPER; EZZAMEL, 2013; ROSE, 1993; SZLECHTER, 2010; WHITLEY, 2008). El Managerialismo como doctrina que impulsa la asimilación de lo público a la gestión de la empresa privada, no ha logrado salvar esta ambigüedad, lo que se aprecia en constantes desplazamientos discursivos entre, por un lado, los llamados a hacer una gestión orientada a articular un colectivo en pos de objetivos comunes a través de estrategias democratizantes y, por otro, la constante demanda por mayores prerrogativas de autoridad que garanticen al director o directora mayor capacidad de acción y mando individual para el logro de resultados.

Chila ha sido considerado un caso emblemático de implementación de políticas propias del Nuevo Management Público, especialmente en el campo de la educación. Fue incluso antes que los organismos internacionales comenzaran a adoptar esta perspectiva, que a fines de la década de los setenta, al amparo de la violencia de la dictadura militar, Chile comenzó una profunda reforma orientada a favorecer la provisión privada de servicios educativos en el contexto de un sistema de financiamiento basado en la demanda, conocido como voucher. Luego de la vuelta a la democracia, Chile se ha mantenido a la vanguardia en la implementación de reformas manageriales tomando protagonismo el campo de la gestión (CANALS, 2016; LÓPEZ; MADRID; SISTO, 2012; MONTECINOS; SISTO; AHUMADA, 2010). Esto ha incluido una serie de políticas orientadas a mejorar la gestión directiva. En este contexto, el presente artículo aborda la muy reciente aprobación del proyecto de Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018), aprobado por la amplia mayoría del parlamento chileno el 12 de noviembre de 2018. El análisis de esta Ley se presenta a vinculándolo al análisis del llamado Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar que busca establecer orientaciones de actuación para Directores y Equipos Directivos publicado el 2015 por el Ministerio de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015). Tal como se apreciará, considerando su

inserción en el contexto de las reformas orientadas a fortalecer la posición directiva en el campo de la gestión escolar, este análisis permite apreciar cómo el managerialismo, a pesar de su impronta transformacional, tiene límites muy difusos con las formas más autoritarias de gestión de asimetrías de poder.

A lo largo de este texto, primero se expondrá brevemente cómo se ha desplegado el llamado Nuevo Management Público en el campo educativo, profundizando en cómo constituye a la posición directiva como protagonista del devenir de la Escuela, concretando en el caso chileno. A partir de ello, se mostrará cómo las concepciones manageriales del dirigir, si bien presentan distinciones con los modelos más autárquicos, también presenta conexiones relevantes. Esto permitirá enmarcar el análisis del proyecto de ley recientemente aprobado.

El Nuevo Management Público en Educación y la Constitución de la Posición Directiva

Bajo el argumento de que estamos en una época denominada Sociedad del Conocimiento o de la Información, la Educación ha quedado puesta al centro del debate público, y con ello los profesores como su principal fuerza de trabajo. En efecto, tanto a través de los medios de comunicación como en documentos de diversos organismos gubernamentales nacionales y multilaterales, se ha difundido una cierta descripción de nuestro tiempo según la cual el desarrollo de los países depende fundamental de su capacidad para producir y difundir conocimiento, un conocimiento de tipo productivo, del cual dependería la pobreza o riqueza de los países (ver entre otros BANCO MUNDIAL, 1996; OCDE, 2004; VEGAS, 2008). En este contexto, según se señala, la educación tiene un rol fundamental para el desarrollo de los países. De ahí que ésta deba mejorar sustancialmente. El modelo de mejora no es otro que un modelo Gerencialista, prescrito por el denominado Nuevo Management Público.

Esta perspectiva administrativa, ampliamente difundida desde inicios de la década de los 90, señala que los servicios públicos pueden ser más eficientes y efectivos si es que son administrados bajo los modelos gerenciales predominantes en

el campo de la empresa privada (ver OSBORNE; GAEBLER, 1993). Así, si la educación debe mejorar, como paso fundamental para lograr un mejor desarrollo de los países, esto debe hacerse mediante el uso de los modelos de gestión propios del Nuevo Management Público. Es así que, en diversos países, se han iniciado diversas reformas orientadas a transformar la educación incorporando prestadores privados que compiten con los establecimientos públicos por el financiamiento estatal, favoreciendo la competencia entre estos. Junto a lo anterior se han incorporado una serie de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, de modo de asegurar que el trabajo de cada establecimiento se oriente al logro de mejoras en los resultados de aprendizaje medidos por pruebas estandarizadas, y al cumplimiento de los estándares de desempeño fijados centralmente tanto para escuelas como para profesores y directivos (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; GUNTER; RAYNER, 2007; HENMAN; GABLE, 2015).

Diversos informes internacionales han sido claros en enfatizar el rol directivo en los procesos de mejora escolar (BLIMPO; EVANS; LAHIRE, 2011; BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011; DARLING-HAMMOND, 2007). La imagen directiva se presenta con características inconfundibles: a) se trata de una cabeza central: la gerencia; b) es el directivo, como gerente, el principal responsable por los resultados de la organización; c) para asegurar buenos resultados, debe contar con importante autonomía y capacidad de toma de decisión individual, incluyendo la posibilidad de armar y desarmar su equipo directivo y docente, y de expulsar estudiantes y despedir profesores; d) La calidad de su desempeño individual dependen de las competencias que tenga el individuo para realizar esos desempeños; e) estas competencias pueden ser medidas con eficacia mediante adecuados procesos de selección que consideren mérito; f) Los buenos desempeños individuales, reflejados en los resultados de la Escuela, deben ser estimulados mediante incentivos económicos individuales; g) Con ello, se entiende que la conducción es una práctica individual.

Sin embargo, cuando se analiza la literatura contemporánea se pueden distinguir más de un modo para comprender al liderazgo escolar, y, con ello,

a la posición directiva (ver CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009; ROBINSON, 2008; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; entre otros). El primero consiste en concebir al liderazgo como una propiedad que reside en el individuo y que se basa en sus características personales (carisma, habilidades comunicativas, capacidades de seducción, y/o habilidades de coacción o influencia sobre otros). El líder es pensado como visionario, heroico, transformacional, carismático, flexible, innovador, directivo, pero siempre como individuo. Esta forma de ver al liderazgo se ha podido sostener articulándose con un modo de funcionamiento de las organizaciones basadas en la instalación de jerarquías formales, la que a su vez coincide con un modelo de propiedad empresarial. Esto ha institucionalizado a esta forma de concebir al liderazgo, lo que uno puede observar no sólo en el cómo las escuelas de management lo enseñan, sino que también en el cómo es concebido desde el sentido común.

Sin embargo, la literatura contemporánea en el campo educativo también ha observado otras formas de hacer liderazgo que, según indican, estaría a la base de mejoras sustanciales y sostenidas no sólo en los resultados educativos medidos por pruebas estandarizadas, sino que también en el desarrollo de ciudadanía en los sectores más vulnerables, colaborando en los proyectos de aumento de la justicia social en nuestras sociedades. Este tipo de liderazgo ha sido llamado Liderazgo Distribuido. Es cierto que la literatura muchas veces utiliza la noción de liderazgo distribuido para mencionar meramente una distribución de tareas y no de la gestión del poder en la Escuela. Sin embargo, autores como Currie, Lockett y Suhomlinova (2009) explícitamente se han distinguido de estas posiciones, señalando que el "liderazgo" no sería propiedad de personas individuales, sino que de una relación al interior de una comunidad, y con otras comunidades. Así, Currie, Lockett y Suhomlinova (2009), han definido Liderazgo Distribuido como una acción conjunta y concertiva de un grupo o red de personas. El foco en la relación y en la participación demanda concebir a la acción, incluso la gestión del poder, como algo no localizado en individuos, sino en la relación. Por ello, según los autores, la acción puede y debe ser concebida como

circulando a través de las prácticas de los distintos individuos, sincronizándose para generar efectos determinados.

El modelo de liderazgo individualizado que se ha reificado en las posturas managerialistas, y que incluso ha teñido algunas propuestas más distribuidas, supone que el director construye una visión de hacia dónde debe ir la escuela, y, mediante su carisma, o su autoritarismo, influye sobre los otros; de modo que la acción de los otros partícipes de la organización es una consecuencia de la influencia del director. Sin embargo, para Currie, Lockett y Suhomlinova (2009), la visión del hacia dónde debe mejorar la escuela y qué debe hacer para lograrlo, se construye a partir de conversaciones y actividades conjuntas, donde las visiones parciales de diversos actores apoderados, directivos y profesores (cada uno tiene una perspectiva y un conocimiento determinado por sus experiencias concretas), entran en diálogo, determinando lo que la Escuela hace como conjunto. Así, lo que hace la Escuela no es visto como dependiente más que nada de lo que hace el director, sino que aparece como emergiendo a partir de la actividad conjunta de los diversos agentes, considerando no sólo a los agentes internos, sino que también externos (sostenedor, supervisores, y otros organismos locales que pudieran interactuar con la escuela).

Diversos autores (HARRIS, 2009; ROBINSON, 2008; CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009 entre otros) señalan que esta perspectiva es útil para comprender cómo las acciones de la escuela no dependen tanto de un solo agente, el director, sino que más bien dependen de la acción conjunta que realizan los diversos agentes, de modo que permite comprender mucho mejor la complejidad de acciones heterogéneas que, en su entramado, generan lo que hace la Escuela. Pero además indican que este tipo de visiones también permiten fomentar acciones concretas y políticas focalizadas no en un actor individual (el director), sino que en una comunidad, facilitando, mediante la política, que el poder en la escuela no se concentre en un individuo particular, sino que se distribuya en una comunidad. La evidencia empírica muestra que es este tipo de políticas las que pueden permitir mejoras sostenidas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ROSE, 1993), además de

facilitar el desarrollo de mayor justicia social con los sectores vulnerables de nuestras sociedades, ya que fomentaría la ciudadanía, objetivo fundamental en el contexto de la gobernanza democrática (CURRIE; LOCKETT; SUHOMLINOVA, 2009).

Este pequeño recorrido acerca de cómo se ha constituido la posición directiva en el campo de la gestión escolar muestra cómo en este campo la literatura y la política han oscilado entre un mayor énfasis en el conectar con otros y articular conjuntamente procesos de cambio, y la noción de autoridad responsable individualmente que debe llevar la dirección de lo que se hace conjuntamente (BOSTROM, 2006; COOPER; EZZAMEL, 2013; ROSE, 1993; SZLECHTER, 2010; WHITLEY, 2008), promoviendo regulaciones orientadas a empoderar el ejercicio más colectivo de la gestión escolar a la vez que regulaciones que garanticen una asimetría de poder suficiente para llevar a cabo individualmente las acciones de cambio por parte de quien ostenta la posición directiva.

Chile y la Individualización del Liderazgo: el Director como Gerente

Los informes y recomendaciones de organismos internacionales han recogido visiones más orientadas hacia la justicia social y hacia la gobernanza democrática de la Escuela, sin embargo lo han hecho de un modo ambiguo, asimilándolo prontamente a los modelos de gestión individualizada provenientes del mundo de la empresa privada (ver SISTO, 2018c; SISTO; FARDELLA, 2011). A pesar de lo anterior, aunque la mayor parte de los países han estado sujetos de una u otra manera a la influencia de estos organismos internacionales, el impacto de los modelos gerencialistas que favorecen la visión individual del dirigir no ha sido tan fuerte. Esto ha permitido desarrollo de experiencias y marcos regulatorios que han favorecido ampliamente procesos de gestión colaborativo, o al menos no han cercenado sus posibilidades; esto tanto en Europa, como en países latinoamericanos (ver GROSS; SHAPIRO, 2015; SLATER et al., 2017; TIKLY; BARRETT, 2011; WOODS, 2009). Por el contrario, el caso chileno ha seguido de modo firme el camino propuesto por el Nuevo Management Público, promovido por organismos internacionales

(MONTECINOS; SISTO; AHUMADA, 2010). Sin embargo, como hemos dicho, este no es un camino claro, por el contrario, contiene contradicciones internas que incluyen la co-presencia tanto de formas individualizadas, algunas evidentemente autoritarias, como de carácter más cooperativo a la hora de comprender la gestión directiva.

Los procesos de regulación de la gestión directiva en este país se iniciaron con fuerza el año 1978, en plena dictadura militar, mediante el Decreto Ley n° 2.327 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978a), del 22 de septiembre de 1978, llamado “Ley de Carrera Docente”, y su Reglamento, aprobado por Decreto n° 1.191 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978b), de 28 de noviembre de 1978. La principal función de esta ley fue distinguir la función del docente de aula y de la directiva, “privilegiando a esta última” (NÚÑEZ; WEINSTEIN; MUÑOZ, 2010, p. 64). Según ésta el Director es el “jefe superior del establecimiento y, por lo tanto, responsable de su dirección, organización y funcionamiento, de acuerdo a lo que establecen las normas y leyes”, Decreto Ley n° 2.327 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1978a). En 1980, con la incorporación de privados a la provisión de servicios educativos públicos, y la municipalización - que traspasó la propiedad y administración de las Escuelas desde el Ministerio de Educación a los municipios-, los directivos pasaron a depender de los propietarios municipales o privados de los establecimientos, instaurando éstos políticas y sistemas de selección, capacitación y evaluación.

Desde 1990, con la llegada de la democracia, se sucedieron diversas reformas con fuerte vinculación a las crecientes recomendaciones de organismos internacionales. En 1991 mediante el llamado Estatuto Docente, Ley n° 19.070 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1991), se estableció que el director era responsable por “el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas”, con ello instaló condiciones de formación adicional a la docente (estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional) y una relevante asignación monetaria vinculada al cargo. En 1995, Ley n° 19.410 (MINISTERIO DE EDU-

CACIÓN, 1995), se estableció la concursabilidad pública para los cargos de director del sistema municipal, estableciéndose una comisión calificadora para el proceso de selección, y una durabilidad del cargo de 5 años (renovable mediante nuevo concurso). Se establece un procedimiento de evaluación del desempeño mediante un informe de resultados.

El 2004 la Ley de Jornada Escolar Completa, Ley n° 19.979 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004a), establece atribuciones individuales para el cargo haciéndole responsable de la formulación y seguimiento de metas y objetivos del establecimiento, así como de planes y programas de estudio, haciéndolo responsable por lo que se denominará “Proyecto Educativo Institucional”. Ese mismo año, mediante la Ley n° 19.993 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004b) se establecen convenios de desempeño, cuyo cumplimiento va ligado a incentivos para el equipo directivo. El 2005 se fortalece la concursabilidad directiva, Ley n° 20.006 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005), aumentando el poder de la comisión evaluadora en la decisión final de selección, y se incorpora el desarrollo de una propuesta de mejoramiento para el establecimiento, por la cual, en caso de ser seleccionado, puede ser evaluado. Además se desarrolla ese mismo año el Marco para la Buena Dirección (MBD), la cual define 4 dimensiones clave para la gestión escolar: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Cada una a su vez se subdividió en ámbitos, para cada uno de los cuales se indicaban prácticas concretas evaluables. Junto al MBD se inicia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG), que genera un mecanismo de evaluación de la gestión basado en las dimensiones ya presentadas en el MBD, orientado al desarrollo de planes de mejora por parte del establecimiento, debiendo generar indicadores y verificadores tanto para el proceso de evaluación, como para los compromisos de mejoramiento.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (conocida como SEP, Ley n° 20.248 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008), promulgada el 2008, aumentó el valor de subvención escolar que recibe cada establecimiento en función de los niños en condición de vulnerabilidad que atiende. Sin embargo, también estableció que los establecimientos

adsritos al régimen SEP serán clasificados de acuerdo a los resultados educativos de sus alumnos, medidos por la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Mejoramiento de la Calidad Educacional), condicionando la entrega de fondos a la generación de planes orientados a mejorar los resultados, por lo cual las escuelas son evaluadas. La Ley establece la posibilidad de cierre de escuelas en los casos en que los resultados no sean suficientes en tres mediciones consecutivas. Esto instala al resultado en la prueba estandarizado al centro de la gestión de la Escuela, y al centro de la responsabilidad y de las tareas del Director. La Ley General de Educación del 2009, Ley n° 20.370 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009), confirma este lugar protagónico para el Director.

El 2011 se promulga la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Ley n° 20.501 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a), que modifica el proceso de selección directiva con el fin de hacerlo más técnico. Para ello se incorpora en cada comisión a un miembro de la Alta Dirección Pública (ADP), organismo del gobierno central encargado de asegurar procesos de selección rigurosos, en función de competencia y dominio técnico. Junto con ello se genera un ‘banco’ de perfiles directivos diseñados por el nivel central, de los cuales el sostenedor puede escoger aquel que guiará el proceso. Se amplía la posibilidad de postular al cargo también a profesionales del ámbito de la administración que tengan experiencia en el sistema educativo. Se aumenta significativamente el salario directivo, además se amplían significativamente sus atribuciones para la contratación y despido de docentes, otorgándole además autonomía en la conformación del equipo directivo. Se mantiene el plazo de 5 años de contrato vinculado ya no a un plan de mejora, sino que a un convenio de desempeño que establece claramente metas y resultados anuales a ser alcanzados por su gestión directiva, que son monitorizados. Es para ello que se le han otorgado estas atribuciones y prerrogativas. Con el fin de apoyar esto, el 2011 se creó un Plan de Formación de Directores – Decreto supremo n° 44 de 2011 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011b) – y el 2015 se reelaboró el MBD, generando el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE). Este marco establece los estándares de

desempeño que deben guiar procesos de selección, formación e incluso de evaluación de directores. El 2016 se promulga la Ley de Carrera Docente – Ley n° 20.903 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016) orientada al desarrollo de una carrera docente basada en evaluaciones según estándares. Ésta también fortalecerá la posición directiva para la selección, evaluación y despido, en función de resultados, de los docentes. A estas regulaciones se debe agregar la Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a), aprobado el 12 de noviembre de 2018 por la amplia mayoría del parlamento chileno y actualmente a la espera de su promulgación.

Tal como se puede apreciar el devenir de las regulaciones que se han ido instalando en el campo de la dirección escolar en Chile han seguido el inconfundible camino de la individualización de la gestión escolar bajo el modelo del gerente de la empresa privada. Gerente que es seleccionado a partir de sus capacidades técnicas y es contratado por un período definido para alcanzar metas y resultados. Para ello se ofrecen atribuciones al cargo que le permiten tomar decisiones relevantes en torno a la organización, incluyendo contrataciones y despidos, estableciendo metas además para sus miembros y regulando el trabajo de cada uno, también en función de metas, planes y resultados.

Este Estudio

A continuación se presenta el análisis de dos regulaciones relevantes de la función directiva en escuelas:

- a) El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), un documento de 44 páginas publicado y ampliamente difundido por el Ministerio de Educación en 2015, el cual establece los estándares de desempeño para directores y equipos directivos, enmarcando procesos de selección, formación y evaluación; y
- b) La recientemente aprobada Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar, de 12 de noviembre

de 2018 (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a). Al momento de envío de este escrito a la revista, el texto de esta ley está contenido en el Memorandum n° 304/SEC/18 (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b), documento de 5 páginas enviado por el Senado a la Cámara de Diputados, y que contiene las modificaciones realizadas en el senado. Este es el texto que fue aprobado por amplia mayoría por la cámara de diputados sin modificaciones, de modo que se trata del texto final que será próximamente publicado.

La selección de estos documentos fue de carácter intencionado, y se justifica dada la relevancia de estos a la hora de posicionar al director como actor en la Escuela, el primero como el principal marco de actuación directiva, y el segundo como una regulación específica orientada a otorgar poder al director en el campo la convivencia.

Se trata de dos documentos de géneros discursivos distintos. El primero es de carácter más bien declarativo, se presenta como un documento con orientaciones estableciendo argumentos que legitiman formas de actuación que luego son transformables a estándares a través de reglamentos y otras regulaciones más específicas, presentándose como un “conjunto claro de definiciones y fundamentos” que orienten las prácticas y necesidades de desarrollo profesional de los directores (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 3). El segundo en cambio es el escrito de una Ley, tal como fue aprobada por el parlamento, teniendo un carácter más bien procedimental y regulatorio, estableciendo obligaciones, mecanismos y encausando formas de acción. Es considerando lo anterior que se aplicaron dos técnicas de análisis diferentes para cada tipo de documento, todas en el ámbito de los estudios discursivos.

Para el MBDLE se realizó primeramente un análisis temático que permitiera seleccionar aquellos fragmentos relevantes en los cuales se despliega la posición directiva como responsable del devenir de la escuela, para luego profundizar mediante un análisis de carácter más discursivo cómo se resuelve la tensión entre facilitación de procesos de gestión colectiva y modelos más individualizados y autárquicos de dirección, utilizando las nociones de posicionamiento de sujeto y reper-

torio interpretativo, tal como han sido utilizadas por el grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (POTTER; WETHERELL, 1987; SISTO, 2012b).

La Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a) fue abordada mediante un análisis descriptivo de carácter pragmático, siguiendo las propuestas de Prior (2008). En efecto, en tanto texto de carácter regulatorio, precisamente se buscó comprender cómo las medidas establecidas estructuran el campo de la educación, estableciendo la posición directiva con qué obligaciones, derechos, deberes y prerrogativas, promoviendo determinadas formas de acción.

A continuación, se presentan los principales resultados.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar: Construcción Participativa o Influencia Individualizada ¿Cuál es el lugar del otro?

Si consideramos que los repertorios interpretativos son “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos” (POTTER; WETHERELL, 1987, p. 149), podemos apreciar claramente dos tipos de repertorio que podrían constituir posiciones directivas distintas, sin embargo cómo veremos, esto no es así.

La Dirección como Facilitación de Procesos Colectivos

El primero se caracteriza por describir a la posición directiva como una posición facilitadora de procesos participativos y de construcción conjunta de una comunidad. Este repertorio se presenta con tanto en la presentación del Marco, sin embargo este emerge de un modo más claro en los apartados vinculados al ámbito de la “Gestión de la Convivencia y de la Participación Escolar”. Las siguientes citas del documento MBDLE (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 26), permiten ilustrar esto. Cada una de ellas refiere a prácticas específicas que se espera de los equipos directivos en relación al ámbito de convivencia y participación.

[Los equipos directivos] [...] Generan las confianzas y los espacios para que los conceptos de ‘participación’ y ‘colaboración’ no sean sólo discursos o afirmaciones escritas en los documentos institucionales y se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores involucrados, que permitan una mayor responsabilidad colectiva por el logro de un clima escolar positivo.

[Los equipos directivos] Implementan una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades. Están presentes en los diversos espacios y actividades relevantes del establecimiento y son accesibles para el personal, los estudiantes y las familias, lo que les permite escuchar, proponer y anticipar posibles conflictos, tensiones o problemas, mediando entre los actores para el logro de soluciones oportunas y efectivas.

[Los equipos directivos] estimulan y facilitan el involucramiento de las familias en los procesos formativos de sus hijos como en el proyecto educativo del establecimiento, para lo cual entregan información y generan espacios concretos y sistemáticos para involucrarlos, de forma de generar una relación de colaboración.

Las tres citas muestran con claridad cómo el documento presenta una posición directiva cuya responsabilidad sería la de generar y garantizar participación y colaboración, incluso con las familias. En este sentido, en la cita 1 llama la atención que este mandato es realzado mediante el uso de la afirmación “no sean sólo discursos”. Traída del lenguaje común, ésta permite reforzar el que se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente, constituyendo una oposición entre aquellas afirmaciones que quedan escritas en documentos y prácticas concretas, lo que permite reforzar el argumento.

Otro elemento a destacar refiere a que esta comunicación y diálogo permanente es entre los actores involucrados, versus lo que podría ser una comunicación hacia los actores, propio de las nociones más monológicas de dirección escolar. En este contexto la cita 2, por su parte promueve, entre otras cosas, el escuchar.

Sin embargo, junto a este repertorio, se despliega otro, que, según nuestro análisis, domina el documento enmarcando al primero bajo sus límites.

La Dirección como la protagonista individual de la gestión escolar

Un elemento relevante de este repertorio está en que, si bien el documento se define como un marco de actuación para Directores y Equipos Directivos, entendiéndose por esto, las personas, con cargos, que comparten las tareas de dirección, la interpelación no siempre es hacia “el equipo” como sí era en el repertorio anterior. Aquí en este repertorio aparece el Director como persona individual, estableciendo una cierta jerarquía entre lo que es la acción del Director y su equipo, y la Escuela como conjunto.

Las siguientes citas del documento MBDLE permiten ilustrar esto:

[...] lo cierto es que cada uno de estos temas [de gestión] carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 9).

En Chile, las prácticas de los directores de escuelas básicas presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 13).

Estas citas resultan muy aclaradoras. La primera constituye la noción de liderazgo de carácter pedagógico noción que toma cierta centralidad en el documento, utilizándose para nominar acciones directivas que tienen el rasgo de fomentar participación e inclusión en torno a los temas pedagógicos, pero siempre en el marco de la visión de futuro, o dirección general de futuro que proveída por un liderazgo, o por los directores.

Esto es plenamente coherente con la definición que adopta el documento acerca de liderazgo:

Se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 7).

Tomada de Leithwood (2009), esta definición es relevante pues contiene dos elementos potencialmente contradictorios: labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas. Es decir, se logran metas objetivos y

metas compartidas por la capacidad de influenciar y mover al otro, no por el hecho de moverse todos con el fin de lograr puntos de articulación. Es el director quién sabe hacia dónde debe ir la Escuela, por ello moviliza al otro, lo influye, fruto de esa influencia o movilización es que está de acuerdo y comparte metas y objetivos.

Por ello:

Las prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuentan con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 9).

Tal como se puede apreciar, si bien aparecen las nociones de comunidad y legitimación ante esta, apareciendo el otro, siempre lo es como un sujeto o comunidad a ser movilizadora, a ser influenciada, replicando los modelos de liderazgo transformacional propios de la literatura de gestión empresarial. En esta cita también aparece la noción de recursos personales, algo en lo que se insiste con fuerza en el último capítulo del documento, de donde emerge la siguiente cita

Las ‘prácticas’ directivas, como las vistas en la sección anterior de este Marco y otras propias de la contingencia de cada líder escolar, dan cuenta de los recursos personales que cada directivo ha desarrollado en su vida profesional y personal. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 30).

Tal como se aprecia esta noción sirve para justificar la individualización de la acción directiva que está presente en este documento. Más allá de que éste pueda estar dirigido al “Director y el Equipo Directivo”, sigue poniendo su énfasis en las visiones individuales, que logran ser embestidas a los otros, gracias a los recursos personales de quienes ostentan el cargo. Constituyendo una relación entre dos posiciones, aquellos con visión de futuro, recursos personales y capacidad – y deber – de influencia – para lo que generan espacios de confianza y participación para influir –, y otros con el deber de ser influidos y enmarcar su acción – y consentimiento – en esta visión de futuro.

Este repertorio reenmarca el anterior y lo pone en función de esta conducción finalmente individualizada. Así los “actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores” (Cita 1) son

orientados a lograr “una mayor responsabilidad colectiva por el logro de un clima escolar positivo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 26), funcionalizando con ello esta comunicación y diálogo entre actores en función de determinados objetivos de logro preconcebidos. Así mismo, en la cita 2, se puede apreciar que el generar una “cultura de inclusión” y el “escuchar” queda subordinado a “anticipar posibles conflictos”, y el “involucramiento de las familias” de la cita 3 es para generar acciones colaboración con el proyecto prediseñado.

Es así como estos repertorios que parecen inicialmente distintos, se articulan fácilmente en torno a un modelo de gestión que finalmente prima en el documento. Es a través de estos repertorios que se constituyen versiones del mundo social de la escuela, moldeando posiciones y prescribiendo ciertas acciones. Las categorías utilizadas, las opciones léxicas tomadas, no son neutrales y esto se aprecia con claridad en este documento al instalarse como un marco con el cual debe ser concebida, actuada y evaluada la Dirección escolar.

Este modelo de comprensión de la Dirección y el Liderazgo se ha reforzado de un modo explícito a través de la recientemente aprobada Ley “que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar”.

Ley de Fortalecimiento de Facultades de Directores en materia de Convivencia Escolar: El Autoritarismo como Fortalecimiento

Este texto es de carácter legislativo, por lo que su formato es distinto, estableciendo regulaciones y mandatos claros a los actores, posicionándolos también a estos con ciertas prerrogativas, derechos y deberes. En este análisis se recoge particularmente como es constituida la posición directiva en relación a las temáticas de convivencia escolar, recordando que esta es la dimensión en la cual el MBDLE hace más énfasis en participación, escucha y colaboración. Por lo que hay que entender esta ley específica de fortalecimiento de facultades en su vínculo con lo anterior. Es importante señalar que no se aborda el proceso de discusión legislativa. Sólo se analiza el texto final aprobado por amplia

mayoría en ambas cámaras del congreso chileno. El Senado, que hizo algunas modificaciones al proyecto original presentado por el presidente Piñera, lo aprobó con 33 votos a favor y sólo uno en contra, pasando a la Cámara de Diputados, la que lo aprobó por 110 votos a favor, 26 en contra y 13 abstenciones, sin hacer ninguna modificación.

El texto contiene tres artículos, de los cuales el último es transitorio, regulando el proceso de implementación.

El numeral 2 del artículo 1° establece lo que será entendido como falta grave o gravísima, objeto de la ley y objeto del fortalecimiento de facultades para el director:

Siempre se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, tales como profesores, padres y apoderados, alumnos, asistentes de la educación, entre otros, de un establecimiento educacional, que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento. (Artículo 1°, número 2). (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 1-2).

Es el numeral 3 del artículo 1° (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 2-3) el más relevante para la materia de nuestro estudio:

El director deberá iniciar un procedimiento sancionatorio en los casos en que algún miembro de la comunidad educativa incurriere en alguna conducta grave o gravísima establecida como tal en los reglamentos internos de cada establecimiento, o que afecte gravemente la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley.

El director tendrá la facultad de suspender, como medida cautelar y mientras dure el procedimiento sancionatorio, a los alumnos y miembros de la comunidad escolar que en un establecimiento educacional hubieren incurrido en alguna de las faltas graves o gravísimas establecidas como tales en los reglamentos internos de cada establecimiento, y que conlleven como sanción en los mismos, la expulsión o cancelación de la matrícula, o afecten gravemente

la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley.

El director deberá notificar la decisión de suspender al alumno, junto a sus fundamentos, por escrito al estudiante afectado y a su madre, padre o apoderado, según corresponda. En los procedimientos sancionatorios en los que se haya utilizado la medida cautelar de suspensión, habrá un plazo máximo de diez días hábiles para resolver, desde la respectiva notificación de la medida cautelar. En dichos procedimientos se deberán respetar los principios del debido proceso, tales como la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho a presentar pruebas, entre otros.

Contra la resolución que imponga el procedimiento establecido en los párrafos anteriores se podrá pedir la reconsideración de la medida dentro del plazo de cinco días contado desde la respectiva notificación, ante la misma autoridad, quien resolverá previa consulta al Consejo de Profesores, el que deberá pronunciarse por escrito. La interposición de la referida reconsideración ampliará el plazo de suspensión del alumno hasta culminar su tramitación. La imposición de la medida cautelar de suspensión no podrá ser considerada como sanción cuando resuelto el procedimiento se imponga una sanción más gravosa a la misma, como son la expulsión o la cancelación de la matrícula.

Como se puede apreciar en esta redacción:

- a) Se constituye al director como el responsable unipersonal por llevar adelante los diversos procedimientos.
- b) Como iniciador del proceso le corresponde juzgar si la conducta que busca ser objeto de sanción es grave o gravísima, en función de los reglamentos de convivencia de la Escuela, pero también en función del numeral 2 del mismo artículo. Eso es relevante, pues este establece algunas descripciones de conductas cuyas definiciones podrían resultar especialmente ambiguas, particularmente clasificar aquellas “que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos” (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 02), lo que implica un juicio acerca de la conducta y el daño, juicio por el cual no debe dar cuenta ante otros, sino meramente a través de

la notificación escrita al afectado y a sus apoderados.

- c) Así también la Ley establece (en el numeral 2 del artículo 1) que el director debe juzgar como grave o gravísima la posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, considerando la actual regulación chilena, esto podría incluir diluyentes químicos, pinturas, spray y otros, así como cuchillos de cocina u otros instrumentos clasificados como armas blancas.
- d) En el mismo numeral 2 del artículo 1 también establece el deber para el director de clasificar como graves o gravísimos los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento. Esto podría incluir una toma de establecimiento, ya que al posesionarse de la infraestructura atentaría contra su función de prestación de servicio educativo, más allá de los daños potenciales que esta podría sufrir. Esto es relevante, en tanto las tomas han sido históricamente la principal forma de acción de protesta que ha llevado a cabo el movimiento estudiantil en Chile.
- e) Es el director el que suspende como medida cautelar mientras dura el procedimiento interno que establecerá sanciones.
- f) Es el director el que notifica por escrito al estudiante, padres, madres y/o apoderados.
- g) Se establece un plazo de diez días hábiles en los cuales se deberá resolver la sanción final.
- h) Durante los primeros cinco días se puede interponer una reconsideración de la medida ante el director.
- i) Es el director, misma figura que inicia el proceso, el que resuelve esta reconsideración.
- j) El Consejo de Profesores sólo actúa por escrito de modo consultivo.
- k) Si bien se indica que “en dichos procedimientos se deberán respetar los principios del debido proceso, tales como la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho a presentar pruebas, entre otros”, esto queda subordinado a la presentación de una reconsideración que incluye a modo consultivo

la opinión del Consejo de Profesores. Sin embargo la decisión queda en manos del director, quién sólo rinde cuentas acerca de sus argumentos a través de la notificación.

Tal como se aprecia en esta ley no hay equipo directivo, la participación de los profesores es sólo consultiva ante la solicitud de reconsideración de la medida. Sin embargo, desde el inicio hasta el final, el protagonista de toda la acción sancionatoria es el director, quien no debe rendir cuentas por su toma de decisiones en torno a una resolución tan extrema como es la expulsión de un estudiante, o de cualquier miembro de la comunidad educativa – ver artículo 1º, numeral 2 de la ley (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b). El Ministerio de Educación aparece sólo en el 4º numeral del artículo 1º con la misión de velar “por la reubicación del estudiante sancionado” y de “informar de cada procedimiento sancionatorio que derive en una expulsión, a la Defensoría de los Derechos de la Niñez, cuando se trate de menores de edad” (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018b, p. 03). Esta última no tiene ningún rol establecido por la ley.

Discusiones y Conclusiones: los difusos límites entre Managerialismo y Autoritarismo

A lo largo de este artículo se ha abordado el caso de las políticas orientadas a la dirección escolar en Chile como un caso emblemático de managerialismo. El debate en literatura organizacional ha señalado que existe un límite muy difuso, si es que lo hay, entre la promoción del managerialismo como modelo de gestión y los modelos más autoritarios de dirección (KLIKAUER, 2013; PARKER, 2002 entre otros). Autores como Klikauer (2013) incluso han llegado a argumentar cómo la aceptación y legitimación del managerialismo como práctica organizacional cotidiana habría sido un elemento esencial para que las personas, incluyendo los trabajadores, terminen por legitimar opciones políticas autoritarias que relevan la posición del director/gerente/gobernador como aquella privilegiada que debe decidir acerca del futuro del espacio colectivo, sea escuela, organización o un país.

En este artículo realizamos una descripción del devenir de las políticas en torno a dirección escolar

desde que, en 1978, se instaló al director como “jefe superior del establecimiento”. Desde ahí ha habido cerca de una veintena de nuevas leyes, decretos y otras regulaciones significativas, que no han hecho más que confirmar el rol y posición directiva, como la cabeza que puede tomar decisiones acerca del cuerpo de la escuela.

Diversos autores han mostrado que precisamente este énfasis en el gerente como la cabeza de la organización que debe conducir, influenciar y movilizar a los otros, genera formas de acción potencialmente autoritarias (KNIGHTS, 2005; PARKER, 2002; SAGI, 2015; SZLECHTER, 2010; TOWNLEY, 2002). Siguiendo a Parker (2002, p. 11),

[...] la noción managerial del organizar es sólo una alternativa entre otras. Sin embargo, su dominio es ahora tan incuestionable que crecientemente está dificultando imaginar o recordar otras alternativas de organización. Palabras como coordinación, cooperación, trueque, participación, colectividad, democracia, comunidad, ciudadanía, todas formas de hacer organización, están siendo borradas, marginadas o cooptadas por management.

En este trabajo se analizaron dos regulaciones recientes propias del caso chileno: el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD-LE) de 2015 y la recientemente aprobada Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPUBLICA, 2018b). A través de este análisis se pudo apreciar cómo, si bien el MBD incorpora las visiones más participativas, supuestamente orientadas a generar procesos de democracia organizacional propias de las miradas contemporáneas del management, quedan subordinadas a las acciones de movilización e influencia de uno (el líder) sobre los otros, con los cuales se insiste en definir el liderazgo.

Alvesson y Sveningsson (2003) han dado cuenta que, si bien el discurso managerial siempre indica que la comunicación, y el diálogo, es fundamental para la gestión, casi siempre es el manager el que habla y no el que escucha. De hecho la acción de escuchar prácticamente no está presente en la literatura managerial; “uno podría asumir que escuchar es parte de otra actividad -como recopilar información, o verificación de si los subordinados tienen la

visión correcta-; su importancia y función no están claras” (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003, p. 1439). En este caso la escucha efectivamente está orientada a prevenir problemas y lograr cohesión en torno a una “visión de futuro” de la cual el director es el único portador legítimo.

En este contexto resulta profundamente relevante la alta votación de aprobación que obtuvo en ambas cámaras del congreso chileno la Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar (SENADO DE LA REPÚBLICA, 2018a). Socialistas, comunistas demócratas votaron a favor de esta ley, la que, como hemos visualizado realza al director como la figura que puede decidir, sin mayores explicaciones, quién interfiere con la vida escolar y su visión de futuro y quién puede continuar, sin necesidad de grandes explicaciones. El amplio margen que le ofrece la ley a través de sus definiciones de faltas graves y gravísimas, así como mediante la reducción del “derecho al debido proceso” a una mera solicitud de reconsideración que es revisada, sin necesidad de dar explicaciones, por el mismo actor que está tomando las medidas sancionatorias, eleva al director a una posición autárquica propia de cuentos medievales. Si en el sistema penal chileno existe un fiscal que hace la persecución judicial y recopilación de pruebas, un defensor asegurado por el Estado que busca pruebas a favor del acusado garantizando el debido proceso y un juez que finalmente realiza el veredicto, en el sistema escolar chileno lo que se constituye es un acusador que es a la vez juez decidiendo finalmente sin dar explicaciones específicas acerca de los juicios que avalaron la decisión. Sólo tiene la obligación de molestarse en leer la solicitud de reconsideración y leer la opinión consultiva del Consejo de Profesores, sin necesidad de responder a ello. He aquí donde el sueño del managerialismo radical se consolida.

Tal como ha señalado Klikauer (2013) el managerialismo actualmente se ha constituido en una ideología totalitaria que, bajo una supuesta experticia técnica, debilita o elimina cualquier otra forma de organización, sustentando con ello, formas autoritarias de acción. Si esto se ha podido legitimar ampliamente en el campo de la educa-

ción, que supone el trabajo con los niños y niñas de nuestras sociedades ¿cómo no se va a legitimar a la hora de comprender a nuestra sociedad en su conjunto? Como investigadores comprometidos con el devenir de nuestras sociedades debemos al menos ser capaces de desnaturalizar aquellos argumentos que están legitimando bajo criterios

supuestamente neutrales y técnicos este acoso que hoy están viviendo las escuelas y comunidades que intentan construir otros modos de ser, vivir y hacer educación juntos, así como, en términos sociales, otros modos de construir sociedad juntos, más allá del management, y de la impronta autoritaria que le acompaña.

REFERENCIAS

- ALVESSON, Mats; STEFAN, Sveningsson. Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. **Human Relations**, v. 56, n. 12, p. 1435-1459, Dec. 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington DC, 1996.
- BEJEROT, Eva; HASSELBLADH, Hans. Forms of intervention in public sector organizations: generic traits in public sector reforms. **Organization Studies**, v. 34, n. 9, p. 1357-1380, 2013.
- BLIMPO, Moussa P.; EVANS, David K.; LAHIRE, Nathalie. **School-based management and educational outcomes: lessons from a randomized field experiment**. Washington DC: The World Bank, 2011.
- BLOOMFIELD, Di. A new discourse for teacher professionalism: Ramsey, standards and accountability. **Curriculum Leadership**, v. 5, n. 9, p. 27-44, 2006.
- BOSTRÖM, Magnus. Regulatory credibility and authority through inclusiveness: standardization organizations in cases of eco-labelling. **Organization**, v. 13, n. 3, p. 345-367, 2006.
- BRUNS, Barbara; FILMER, Deon; PATRINOS, Harry Anthony. **Making schools work: new evidence on accountability reforms**. Washington DC: The World Bank, 2011.
- CANALS, Catalina. Choice system en Chile: determinantes del cambio de escuela. **Calidad en la Educación**, n. 45, p. 174-206, 2016.
- CONNELL, Raewyn; FAWCETT, Barbara; MEAGHER, Gabrielle. Neoliberalism, new public management and the human service professions: introduction to the special issue. **Journal of Sociology**, v. 45, n. 4, p. 331-338, 2009.
- COOPER, David J.; EZZAMEL, Mahmoud. Globalization discourses and performance measurement systems in a multinational Firm. **Accounting, Organizations, and Society**, v. 38, n. 4, p. 288-313, 2013.
- CURRIE, Graeme; LOCKETT, Andy; SUHOMLINOVA, Olga. *The institutionalization of distributed leadership: a 'Catch-22' in English public services*. **Human Relations**, v. 62, n. 11, p. 1735-1761, 2009.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Et al. **Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs**. School Leadership Study. Final Report. Stanford Educational Leadership Institute, 2007.
- GROSS, Steven Jay; SHAPIRO, Joan Poliner. **Democratic ethical educational leadership: reclaiming school reform**. London: Routledge, 2015.
- GUNTER, Helen; RAYNER, Steve. Modernizing the school workforce in England: challenging transformation and leadership? **Leadership**, v. 3, n. 1, p. 47-64, 2007.
- HALL, David; GUNTER, Helen M; SERPIERI, Roberto. Educational reform and modernization in Europe: the role of national contexts in mediating the new public management. **European Educational Research Journal**, n. 14, v. 6, p. 487-507, 2015.
- HALLINGER, Philip. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 329-352, 2003.
- HARRIS, Alma. **Distributed leadership**. Different perspectives. Dordrecht: Springer Press, 2009.

HENMAN, Paul; GABLE, Alison. Performance measurement: the politics of governing teacher conduct in Australia. **Policy and Society**, v. 37, n. 6, p. 499-507, 2015.

JENNINGS, J. L. School choice or schools' choice?: managing in an Era of Accountability. **Sociology of Education**, v. 83, n. 3, p. 227-247, 3, 2010.

KLIKAUER, Thomas. **Managerialism: a critique of an ideology**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

KNIGHTS, David. Vita contemplativa authority at work: reflections and recollections. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 699-720, 2005.

LEITHWOOD, Kenneth. **¿Cómo Liderar nuestras Escuelas?** Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. **Journal of Educational Administration**, v. 38, n. 2, p. 112-129, 2000.

LÓPEZ, Verónica; MADRID, Romina; SISTO, Vicente. Red light in Chile: parents participating as consumers of education under global neoliberal policies. In: CUADRA-MONTIEL, Hector (Ed.). **Globalization – education and management agendas**. London: InTech, 2012. p. 45-74.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015

_____. **Ley que fortalece las facultades de los directores de los establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2018

_____. **Decreto Ley nº 2.327**. Santiago: Ministerio de Educación, 1978a.

_____. **Decreto nº 1.191**. Santiago: Ministerio de Educación, 1978b.

_____. **Ley nº 19.070**. Santiago: Ministerio de Educación, 1991.

_____. **Ley nº 19.410**. Santiago: Ministerio de Educación, 1995.

_____. **Ley nº 19.979**. Santiago: Ministerio de Educación, 2004a.

_____. **Ley nº 19.993**. Santiago: Ministerio de Educación, 2004b.

_____. **Ley nº 20.006**. Santiago: Ministerio de Educación, 2005.

_____. **Ley nº 20.248**. Santiago: Ministerio de Educación, 2008.

_____. **Ley nº 20.370**, Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

_____. **Ley nº 20.501**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011a.

_____. **Decreto Supremo nº 44**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011b.

_____. **Ley nº 20.903**. Santiago: Ministerio de Educación, 2016.

MONTECINOS, Carmen; SISTO, Vicente; AHUMADA, Luis. The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, p. 487-508, 2010.

NUNEZ, Iván; WEINSTEIN, José; MUNOZ, Gonzalo. ¿Posición olvidada? una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 53-81, 2010. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>>. Acceso en: 18 mar. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**. Paris: OCDE, 2004.

PARKER, Martin. **Against management: organization in the age of managerialism**. London: Polity Press in association with Blackwell, 2002.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behaviour**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1987.

PRIOR, Lindsay. Repositioning documents in social research. **Sociology**, v. 42, n. 5, p. 821-836, 2008

ROBINSON, Viviane MJ. Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. **Journal of**

educational administration, v. 46, n. 2, p. 241-256, 2008

ROSE, Nikolas. Government, authority and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, v. 22, n. 3, p. 283-299, 1993.

SAGI, Srilalitha. The use of power and authority in decision making processes: a cross cultural perspective. **International Journal of Management and Humanities**, v. 1, n. 7, p. 12-14, 2015.

SENADO DE LA REPÚBLICA. **Memorandum n° 350/SEC/18**. Valparaíso, 2018a.

_____. **Memorandum n° 304/SEC/18**. Valparaíso, 2018b.

SISTO, Vicente. Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. **Psykhé**, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012a.

_____. Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. **Revista de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 185-208, 2012b.

_____. Inclusión “a la Chilena”. La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018c. En prensa.

SISTO, Vicente; FARDELLA, Carla. Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. **REU - Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 1, p. 123-141, 2011.

SLATER, Charles L. Et al. Women becoming social justice leaders with an inclusive view in Costa Rica, Mexico and Spain. **Research in Educational Administration & Leadership**, v. 2, n. 1, p. 78-104, 2017.

SPILLANE, James P.; HALVERSON, Richard; DIAMOND, John B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. **Educational researcher**, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001.

SZLECHTER, Diego. Competencias en competencia: el gerente empresario en la gran corporación. **Revista Venezolana de Gerencia**, v. 15, n. 52, p. 638-661, 2010.

TIKLY, Leon; BARRETT, Angeline M. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. **International Journal of Educational Development**, v. 31, n. 1, p. 3-14, 2011.

TOWNLEY, Barbara. Managing with modernity. **Organization**, v. 9, n. 4, p. 549-573, 2002.

VEGAS, Emiliana. ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En: BELLEI, Cristian; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA, Juan Pablo (Ed.). **La agenda pendiente en educación**. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF, 2008. p. 48-78.

WATANABE, M. Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. **Educational Policy**, v. 21, n. 2, p. 311-368, 2007.

WHITLEY, R. Varieties of knowledge and their use in business and management studies: conditions and institutions. **Organization Studies**, v. 29, n. 4, p. 581-609, 2008.

WOODS, Philip A. **Alternative education for the 21st century**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

Recebido em: 09/09/2018

Aprovado em: 11/11/2018